

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова

Інститут педагогіки і психології

Кафедра психології і педагогіки

**ВЧИТЕЛЮ ПРО МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА:  
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

**Випуск 2**

Київ

Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова

2014

УДК 37.011.3-051:373.046-021.

ББК 74.204.21:74.247.11

В 90

Рекомендовано до друку  
Вченою радою Інституту педагогіки і психології  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
(протокол № 8 від 28 травня 2014 р.)

Загальна редакція: В. І. Бондар, Ю. О. Приходько

Авторський колектив:

Бондар Володимир Іванович, Авер'янова Алла Володимирівна,  
Дубініна Катерина Віталіївна, Кучеренко Єгор Валерійович,  
Колесникова Валентина Федорівна, Марусинець Мар'яна Михайлівна,  
Овдієнко Ірина Михайлівна, Падалка Роман Григорович,  
Приходько Юлія Олексіївна, Середюк Тетяна Володимирівна

Рецензенти:

*Говорун Тамара Василівна* – доктор психологічних наук, професор. Провідний науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології НАПН України імені Г. С. Костюка.

*Долинська Любов Василівна* – кандидат психологічних наук, професор. Завідувач кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Вчителю про молодшого школяра: психологічний аспект. Випуск 2 [збірник статей]. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К.: 2014. – 160 с.

Матеріали збірника підготовлені співробітниками кафедри психології і педагогіки Інституту педагогіки і психології НПУ імені М. П. Драгоманова. У збірнику вміщені статті, які відображають особливості психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку, зокрема розвиток окремих пізнавальних процесів, вольової сфери, екологічної свідомості, а також особливості гіперактивних дітей та корекцію їх поведінки. Матеріали збірника можуть прислужитися як студентам - майбутнім педагогам, психологам, а також вчителям початкової школи.

ВИДАНО ЗА КОШТИ  
УНІВЕРСИТЕТУ  
НЕ ДЛЯ ПРОДАЖУ!

© Видавництво Національного педагогічного  
університету імені М.П. Драгоманова, 2014  
© Автори статей, 2014

*Бондар В.І.*

*Приходько Ю.О.*

## **МИСЛЕННЯ ТА ЙОГО РОЗВИТОК У МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

*В статті розглядається сутність процесу мислення людини. Розкриваються специфічні особливості мислення як вищої форми пізнавальної діяльності, а також істотні відмінності абстрактного пізнання дійсності від пізнання чуттєвого. Охарактеризовані види, форми мислення, основні мислительні операції та особливості їх розвитку в молодшому шкільному віці. Подані окремі рекомендації вчителю стосовно урахування індивідуальних особливостей мислення молодших школярів у процесі організації їх навчальної діяльності.*

***Ключові слова:** мислення, види мислення, форми мислення, мислительні операції, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, індивідуальні особливості мислення, молодший школяр, учитель, навчальна діяльність.*

Мислення є провідним пізнавальним психічним процесом, рівень розвитку якого великою мірою зумовлює успіхи людини у різних видах її діяльності. Якщо йдеться про шкільний вік, коли провідною є навчальна діяльність, то значення високого рівня розвитку мислення є особливо важливим. На думку класика вітчизняної психологічної науки Л.С. Виготського, з початком систематичного навчання дитини мислення висувається у центр її психічного розвитку і стає визначальним у системі інших психічних функцій, які під його впливом інтелектуалізуються і набувають довольного характеру.

Для того, щоб детально розглянути питання особливостей розвитку мислення дітей молодшого шкільного віку, на нашу думку, варто коротко зупинитися на характеристиці мислення як пізнавального психічного процесу.

Відомо, що пізнання людиною об'єктивної дійсності розпочинається із живого споглядання предметів і явищ, тобто із відчуттів і сприймань, які є першоджерелами наших знань, першим ступенем пізнання навколишнього світу. *Відчуття* сигналізують людині про окремі властивості предметів і явищ матеріального світу, що діють на відповідні органи чуттів людини в даний час. Так, маючи перед собою певний предмет, за допомогою зору ми визначаємо його величину, форму, колір; а через дотик дізнаємося про те, що він твердий чи м'який, гладенький чи жорсткий тощо. Усе це — окремі властивості матеріальних предметів, відомості про яких ми отримуємо завдяки відчуттям. Отже, процес відчуття завжди викликається зовнішніми подразниками (властивостями предметів чи явищ), що діють на наші органи чуттів: очі, вуха, поверхню шкіри тощо.

На основі відчуттів виникає більш складний психічний процес — сприймання. На відміну від відчуттів, які відображають окремі властивості предметів, *сприймання* є відображенням цілісного предмета, що має ряд властивостей. Так, наприклад, ми сприймаємо яблуко як єдиний предмет, що водночас поєднує у собі декілька властивостей — воно кругле, рум'яне, запашне, смачне. Проте пізнання людиною навколишнього світу не вичерпується живим спогляданням, оскільки у кожному предметі чи явищі існує багато і таких властивостей, які неможливо безпосередньо відчутти або сприйняти, хоча знання цих властивостей часто є конче необхідними для практичної діяльності людини. І тут на допомогу приходить *мислення*, яке надзвичайно активізується, коли виникають питання, на які людина не може відповісти, безпосередньо сприймаючи певні об'єкти.

Як зазначав видатний український вчений-психолог Г.С. Костюк, «щоб пізнати безпосередньо нам не дані і в той же час істотні властивості, зв'язки і відношення речей, ми вдаємося до різних спроб, експериментів, обчислень і через них та за їх посередництвом з'ясовуємо справжню кількість, величину певних об'єктів, їх віддалі від нас, швидкість руху певних процесів, причини явищ, що нас цікавлять, закони, яким вони підлягають. Ми зіставляємо при

цьому нові факти з уже пізнаними, виділяємо їх істотні сторони, відносимо їх до тієї чи іншої категорії фактів, узагальнюємо їх, міркуємо, робимо висновки, перевіряємо їх шляхом застосування на практиці і таким чином доходимо до пізнання тих властивостей, відношень і зв'язків речей, яких ми не можемо схопити живим їх спогляданням. Ця складна пізнавальна діяльність людини є її мисленням» [1, с. 194-195]. Міркуючи над словами, висловленими Г.С. Костюком, можна зробити висновок, що мислення відображає об'єктивну дійсність глибше, повніше і точніше, ніж чуттєве пізнання, яке відбувається завдяки відчуттям і сприйманням.

Варто зазначити, що ще давньогрецькі мислителі виділяли мислення як вищу сходинку пізнання людиною навколишнього світу. Так, філософ-діалектик Геракліт (кінець VI - V ст. до н.е.) започаткував традицію виділення мислення в окрему сферу пізнання, яке, як стверджував вчений, на відміну від відчуттів, забезпечує чітке знання. В подальшому філософ-матеріаліст Демокріт (460-370 рр. до н.е.) визначив два його ступеня: відчуття та власне мислення. Він доводив, що мислення дає людині більше знань, оскільки шляхом міркувань вона може пізнати явища, що не даються їй як первинні, представлені властивостями предметів, які її оточують. Водночас Демокріт зауважував, що людина не може адекватно пізнати увесь навколишній світ, оскільки існують закони, які стоять над людиною і керують нею [2].

У психології мисленням прийнято називати *пізнавальну діяльність людини, яка полягає в опосередкованому й узагальненому відображенні предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях*. З даного визначення випливає, що особливістю мислення є те, що це процес не безпосереднього чуттєвого пізнання людиною предметів і явищ, а пізнання *опосередкованим* шляхом: одні властивості пізнаються через інші, невідоме через уже відоме. Опосередкованість мислення виявляється і в тому, що всі його акти відбуваються за посередництва слова та попереднього досвіду, який зберігається у пам'яті людини. Іншою особливістю мислення є те, що воно

має *узагальнюючий* характер відображення дійсності. Завдяки мисленню людина пізнає істотні ознаки предметів і явищ, які є спільними для споріднених об'єктів і мислить їх узагальнено, оперуючи поняттями. Наприклад, вона пізнає загальні властивості металів, принципи функціонування технічних систем тощо. Предмети і явища об'єктивної дійсності перебувають у складних зв'язках і відношеннях, *відображення* цих зв'язків є ще однією особливістю мислення.

Щоб зрозуміти певний предмет чи явище, людині потрібно бути обізнаною із фактами, які їх характеризують. Перехід від фактів до розкриття їх суті та узагальнюючих висновків відбувається за допомогою розумових дій. *Розумові дії* – це дії з об'єктами, відображеними в образах, уявленнях і поняттях про них. Розумові дії відбуваються подумки за допомогою мовлення. Залежно від того, які образи відіграють при цьому провідну роль, розумові дії бувають сенсорними, перцептивними, уявними, мислинневими. В розумових діях виокремлюють їх головні складові елементи: *аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація* (у психологічній літературі їх ще називають розумовими операціями або розумовими процесами) *Аналіз* - мислене розкладання цілого на частини. *Синтез* - мислене об'єднання частин у ціле на основі попереднього аналізу, встановлення зв'язків і відношень між ними. Аналіз і синтез - найважливіші розумові операції. Видатний вчений-фізіолог І. П. Павлов наголошував на тому, що розумова діяльність є аналітико-синтетичною діяльністю.

*Порівняння* – це встановлення подібності та відмінності між предметами та явищами або їхніми окремими елементами й ознаками. Порівняння має велике значення у процесах мислення. Класик вітчизняної педагогіки й психології К. Д. Ушинський підкреслював, що порівняння - основа будь-якого розуміння і будь-якого мислення, про все на світі ми дізнаємося не інакше, як через порівняння.

*Абстрагування* – уявне відокремлення одних ознак і властивостей предметів та явищ від інших їхніх рис і від самих предметів (явищ), яким вони властиві. Так, спостерігаючи за переміщенням різних об'єктів (машини, люди, птахи тощо), ми виокремлюємо рух як спільну для них властивість й осмислюємо його як самостійну категорію.

*Узагальнення* – мислене об'єднання предметів та явищ у групи за істотними ознаками. Узагальнення – це поглиблення синтезуючої діяльності мозку за допомогою слова. Воно дозволяє групувати об'єкти за видовими, родовими та іншими ознаками.

*Класифікація* – це групування об'єктів за родовими, видовими та іншими ознаками. Її здійснюють з метою розмежування і подальшого об'єднання предметів на підставі їх спільних ознак. Класифікація сприяє впорядкуванню знань і глибшому розумінню їх смислової структури.

*Систематизація* – упорядкування знань на підставі гранично широких спільних ознак груп предметів. Систематизація забезпечує розмежування та подальше об'єднання не окремих предметів, як це має місце при класифікації, а їх груп і класів.

**Форми мислення.** Результати процесу мислення (думки) існують у формі *суджень, міркувань, умовисновків і понять*.

*Судження* – це форма мисленнєвого відображення, яка полягає в утвердженні або запереченні будь-якого факту, зв'язку чи відношення між предметами та явищами. Наприклад, «Доба має 24 години». У судженнях нерідко розкривається зміст понять: «Психологія – це наука про закономірності розвитку психіки людини й вищих тварин». У даному судженні розкривається зміст поняття «психологія». Характерною ознакою судження є те, що воно формується, існує і виявляється у реченні, хоча судження й речення не тотожні. Судження – акт мислення, що відображає зв'язки, відношення між предметами, а речення – це граматичне сполучення слів, що виявляє й фіксує це відображення. Речення, які виражають запитання, вигук не є судженнями: «Хто це?», «Агов».

Кожне судження включає *суб'єкт і предикат*. Суб'єкт – це предмет судження, про який йдеться і який відображається у нашій свідомості, а предикат – це відображення зв'язків і властивостей про які йдеться. Наприклад: «Всі метали при нагріванні розширюються», де «всі метали» – суб'єкт, а «при нагріванні розширюються» – предикат.

Судження бувають *одиначними* («Людила – моя шкільна подруга»), *частковими* («Окремі учні не виконали домашнього завдання»), *загальними* («Усі люди смертні»). Судження, що складаються із кількох простих суджень називають *складними судженнями*. Наприклад: «Завтра день народження Тараса Шевченка. У школі ми готуємо святкування. Учні будуть співати пісень на слова поета, читати його вірші». Залежно від того, чи ми стверджуємо, чи ж заперечуємо певні ознаки і відношення у предметах і явищах, судження поділяються на *ствердні і заперечні*.

Істинність наших знань чи суджень ми з'ясовуємо шляхом розкриття підстав, на яких вони ґрунтуються, зіставляючи їх з іншими судженнями, тобто розмірковуючи.

*Міркування* – це низка пов'язаних між собою суджень, які скеровані на те, щоб з'ясувати істинність певної думки, довести її або ж заперечити. Доведення учнем геометричної теореми є типовим прикладом міркування. У міркуванні з одних суджень виводяться нові шляхом умовиводів.

*Умовивід* – це форма мислення, в якій з одного або кількох суджень виводиться нове судження. В умовиводах через уже наявні знання людина здобуває нові. Умовиводи бувають індуктивні, дедуктивні, за аналогією (традуктивні). *Індуктивний умовивід (індукція)* – це спосіб міркування, при якому на підставі ряду окремих фактів робиться висновок, висловлюється загальне судження. Наприклад, установивши, що срібло, злізо, мідь при нагріванні розширюються, робиться умовивід, що метали при нагріванні розширюються. *Дедуктивний умовивід (дедукція)* – це спосіб міркування, при якому із загальних висновків і положень здобувають знання про часткове. Так, знаючи, що всі метали при нагріванні розширюються, можна



зробити висновок, що й залізні рейки у спеку дещо розширюються. Умовивід за аналогією ґрунтується на подібності окремих істотних ознак об'єктів, на цій підставі робиться висновок про можливу схожість цих об'єктів за іншими ознаками.

Думаючи про предмети і явища, ми завжди оперуємо поняттями.

*Поняття* – це форма мислення, за допомогою якої пізнається сутність предметів і явищ дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях, узагальнюються їхні істотні ознаки.

Істотні ознаки – це такі, які належать об'єктам за будь-яких умов, виражають їх природу, сутність, відрізняють їх від інших об'єктів, тобто це найважливіші властивості, без яких вони не можуть існувати. Поняття завжди виявляється у слові, проте не кожне слово є поняттям. Слово не утворює поняття, воно лише є знаряддям його утворення. Поняття – елемент думки, а слово – елемент мови. Наприклад, «так» – слово, але не поняття. Іноді поняття виражається не одним, а декількома словами. Наприклад, поняття «єдність організму та середовища» виражене словосполученням. Кожне поняття характеризується обсягом і змістом. *Обсяг поняття* – це відображене в ньому коло об'єктів, а *зміст поняття* – це відображена сукупність їх істотних ознак. Поняття з більшим обсягом називають *родовими поняттями* («рослини», «тварини») по відношенню до тих, що мають менший обсяг ознак і є *видовими поняттями* («дерево», «олень»). Поняття, що мають найширший обсяг, називають «*категорії*» («рух», «простір», «час»).

**Види мислення.** В залежності від того, яке місце у процесі мислення посідає дія, образ предмета чи явища, та слово, яке між ними існує співвідношення, розрізняють такі види мислення: *наочно-дійове*, *образне та словесно-логічне (абстрактне)*.

Найбільш раннім видом мислення людини є *наочно-дійове*. Воно має всі основні якості, які є характерними для процесу мислення взагалі. Наочно-дійове мислення в опосередкованій й узагальненій формі відображає скриті

(ті, які не сприймаються безпосередньо) зв'язки і відношення навколишньої дійсності. Однією з найбільш характерних ознак наочно-дійового мислення є те, що воно нерозривно пов'язане з практичними діями людини й органічно вплетене у її практичну діяльність. Його перші прояви мають місце уже в кінці першого і на початку другого року життя дитини. Так, наприклад, можна спостерігати, як малюк піднімає вгору руки, намагаючись дістати той чи інший предмет, не дотягнувшись до нього, він залазить на стілець, щоб досягти своєї мети. В іншому випадку дитина використовує той чи інший доступний їй предмет, щоб дістати інший, який її зацікавив у дану мить. Це і є першими проявами мислення маляти.

Сучасними дослідженнями переконливо доведено, що етапи розвитку мислення дитини визначаються послідовним виникненням і розвитком усе більш складних форм її практичної діяльності. Так, на другому році життя дитина переходить від елементарного маніпулювання предметами до більш складних дій з ними – насаджує кільця на стержень пірамідки, ставить кубики один на другий тощо. Поступово дитина починає переносити засвоєні способи дій з одними предметами на інші. Так, навчившись нанизувати кільця на стержень пірамідки, вона те ж саме робить і з бубликом, нанизуючи його на власний пальчик чи інший видовжений предмет. Це свідчить про те, що в процесі практичних дій з предметами відбувається не лише нагромадження дитиною певного досвіду, але і його узагальнення. З одного боку, узагальнюються пізнані дитиною властивості предметів, а з іншого – її власні дії та способи користування різними предметами. Отже, перше найелементарніше мислення виникає у дитини на основі сприймання предметів і практичного діяння з ними. Це і є наочно-дійове мислення. Воно є *наочніш*, бо дитина мислить лише сприймаючи предмети, і *дійовіш*, бо вона може мислити, лише практично діючи з предметами (Г. С. Костюк). Отже, основними ознаками наочно-дійового мислення є, по-перше, його нерозривний зв'язок із сприйняттям, оперування предметами та їх зв'язками, які безпосередньо сприймаються та які подані у сприйнятті; по-друге, його

нерозривний зв'язок із прямим маніпулюванням предметами, принципова неможливість реалізувати поставлене завдання без участі практичних дій. Наочно-дійове мислення зароджується у дитини ще до появи у неї активного мовлення, воно активно розвивається у переддошкільному віці. Варто зазначити, що «елементарне наочно-дійове мислення властиве і вищим тваринам» [3, с. 9].

На основі наочно-дійового мислення у дитини дошкільного віку починає розвиватись *наочно-образне*, особливістю якого є те, що воно поступово відділяється від сприймання і від практичних дій, перетворюючись на відносно самостійний процес. Найбільш значущу роль в образному мисленні відіграють зорові, слухові та рухові образи. Варто зазначити, що поява наочно-образного мислення не є свідченням зникнення наочно-дійового. Останнє має місце при здійсненні різних видів діяльності людини і у дорослому віці. Так, наприклад, під час гри людини у шахи чи шашки провідним є саме наочно-дійове мислення.

Дитина дошкільного віку уже починає мислити, спираючись на уявлення про ті чи інші предмети та явища. При формуванні наочно-образного мислення дії дитини, які раніше здійснювались з реальними предметами, починають відтворюватися без опори на них, тобто на рівні її уявлень про ці предмети. Дослідження свідчать, що перехід від наочно-дійового до наочно-образного мислення відбувається на п'ятому році життя, коли дитина починає діяти не з реальними предметами, а з їхніми заміниками – моделями предметів. Відомий російський дослідник проблеми розвитку мислення дітей дошкільного віку М. М. Поддьяков з цього приводу стверджує: «Спочатку модель може виступати як точна копія предмета, але й тут уже відбуваються принципові зміни в діяльності дитини – вона діє з моделлю предмета і за допомогою дорослого підводиться до розуміння того, що цю модель і дії з нею необхідно співвідносити з оригіналом. Говорячи інакше, діти достатньо швидко засвоюють, що їх дії відносяться до оригіналу, хоча і відбуваються з моделлю. Це вузловий момент формування

образного мислення, в якому найважливішу роль відіграють моделі й дії з ними» [4, с. 156]. Дослідженнями також встановлено, що поява наочно-образного мислення за часом співпадає з виникненням у дошкільника рольової гри, в якій мають місце розподіл ролей між учасниками гри, контроль й оцінка їх виконання.

Наочно-образне мислення є основою розвитку *словесно-логічного (абстрактного)* мислення. Особливістю цього різновиду мислення є те, що воно здійснюється у словесній формі за допомогою понять, які не мають безпосереднього чуттєвого підґрунтя, властивого відчуттям та сприйманням. Більшість понять, якими виражаються суспільно-історичні, економічні, наукові категорії, є продуктами абстрагуючої діяльності мислення, в яких не простежується їх безпосередній зв'язок із чуттєвою реальністю. За допомогою словесно-логічного мислення встановлюються загальні закономірності розвитку природи та суспільства, будуються наукові теорії та висуваються гіпотези.

В практичній мислительній діяльності людини усі названі вище види мислення взаємопов'язані між собою, оскільки ми не здійснюємо ніяких практичних дій без того, щоб у нас не виник відповідний образ дії, щоб ми словесно не означили ту чи іншу дію. Наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне мислення розглядаються у психологічній науці як етапи розвитку мислення у філогенезі та онтогенезі.

Викладена вище класифікація видів мислення не є єдиною. У психологічній літературі іноді використовується і так звана «парна» класифікація. Наприклад, розрізняють *теоретичне* і *практичне* мислення. Теоретичне мислення – це пізнання законів і правил. Відкриття періодичної системи Менделєєва, законів Архімеда чи Ньютона – продукт теоретичного мислення цих вчених. Завданням практичного мислення є підготовка фізичної зміни дійсності: постановка мети, створення плану, проекту тощо. Інколи практичне мислення є навіть складнішим за теоретичне, оскільки

часто розгортається за екстремальних обставин та за відсутності умов для перевірки гіпотези.

Деякі вчені виокремлюють *аналітичне* й *інтуїтивне* мислення. Аналітичним є мислення, розгорнуте у часі, воно має чітко виражені етапи, достатньо усвідомлені суб'єктом. Для інтуїтивного мислення притаманна швидкість його перебігу, відсутність чітко виражених етапів, воно мало усвідомлюється людиною.

У психології має місце поділ мислення на *продуктивне (творче)* й *репродуктивне (відтворююче)*. Цей поділ базується на ступені новизни продукту, який отримує суб'єкт пізнання. У продуктивному мисленні виявляються інтелектуальні здібності людини, її творчий потенціал, що виявляється у швидкому темпі засвоєння знань, у широті їх перенесення в нові умови, в самостійному оперуванні ними. Репродуктивне мислення забезпечує розв'язання завдань, спираючись на відтворення уже відомих людині способів. Водночас це мислення завжди потребує від людини виявлення певного рівня самостійності під час розв'язання нових завдань.

Мислення людей має свої особливості залежно від змісту завдань, у вирішення яких воно включене. Відповідно до цього виділяють мислення *технічне, наукове, художнє* та ін. (Г. С. Костюк).

Всі види людського мислення тісно пов'язані з мовленням. В словесно-логічному мисленні мовлення є єдиною формою, у якій воно відбувається, оскільки воно полягає у встановленні зв'язків між значеннями слів. Коли ми мовчки розмірковуємо, ми користуємося внутрішнім мовленням. Наочно-дійове й наочно-образне мислення також включають зовнішнє й внутрішнє мовлення – словесну характеристику дій та образів.

*Індивідуальні особливості мислення (якості мислення)*. Хоча мислительна діяльність різних людей підлягає загальним психологічним закономірностям, проте вона має і свої індивідуальні особливості, що зумовлено способом їхнього життя, характером діяльності, рівнем освіченості, типом вищої нервової діяльності, співвідношенням першої і

другої сигнальних систем тощо. Індивідуальні відмінності мислення виявляються у його самостійності, критичності, гнучкості, глибині, широті, послідовності, швидкості.

*Самостійність* мислення характеризується вмінням людини ставити перед собою нові завдання і розв'язувати їх без допомоги інших.

*Критичність* мислення – це здатність людини не потрапляти під вплив чужих думок, об'єктивно оцінювати позитивні та негативні сторони явищ чи фактів, не приймати на віру будь-яке положення, а піддавати його критичному розгляду.

*Гнучкість* мислення – це вміння переглядати свої висновки й рішення залежно від умов, що змінилися. Люди, які не відзначаються цією якістю, виявляють інертність думки, бояться всього нового.

*Глибина* мислення – це вміння проникнути у суть найскладніших питань теорії і практики, розібратися в них, зрозуміти причини явищ, передбачити подальший хід подій.

*Широта* мислення виявляється у здатності охопити широке коло питань, виникати не тільки у суть справи, а й мислити про те, що з нею пов'язане. Широта мислення є показником ерудованості особистості, її інтелектуальної різнобічності.

*Послідовність* мислення виявляється в умінні дотримуватись логічної наступності при висловлюванні суджень, їх обгрунтованості, суворого дотримання теми міркування, не перестрибування з однієї думки на іншу.

*Швидкість* мислення полягає у здатності швидко розібратися у складній ситуації, швидко обдумати правильне рішення і прийняти його.

Всі названі якості мислення людини розвиваються у різних видах її діяльності та взаємодії з іншими людьми. У дітей молодшого шкільного віку якості мислення, насамперед, розвиваються у їхній провідній діяльності, якою є для них навчальна діяльність.

У даній статті ми детально зупинились на розгляді загальних питань мислення людини, оскільки саме цей пізнавальний процес, за твердженням

провідних дослідників даної проблеми, є домінуючим в молодшому шкільному віці. З одного боку, саме у цьому віці інтенсивно розвиваються мислительні операції, а з іншого - від їх розвитку великою мірою залежить розвиток інших психічних функцій.

Мислення дітей молодшого шкільного віку має свої характерні особливості розвитку, які досліджувались багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими-психологами. Варто зазначити, що дослідження проблеми мислення молодших школярів здійснювались багатьма вітчизняними (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Т. В. Косма, Г. С. Костюк та ін.) та зарубіжними (К. Бюлер, Е. Клапаред, Ж. Піаже, В. Штерн та ін.) вченими у тісному взаємозв'язку із проблемами їх шкільного навчання, психічного розвитку на цьому віковому етапі загалом та розвитку у них інших психічних функцій.

Л. С. Виготський вважав, що у старшому дошкільному віці має місце значна зрілість сприймання і пам'яті дитини, які є у неї домінуючими психічними функціями і передумовою її психічного розвитку. В молодшому шкільному віці на перший план висувається розвиток інтелекту, провідною складовою якого є саме мислення. Це сприяє якісній переробці сприймання й пам'яті, які інтенсивно розвивались на попередніх вікових етапах. Вчений стверджував, що в молодшому шкільному віці відбувається максимальний розвиток інтелекту, чого уже не відбувається ні із сприйманням, ні із пам'яттю. Кожна із цих функцій інтелектуалізується, тобто змінюється, пронизуючись інтелектуальною діяльністю. На його думку, зміни, які відбуваються із сприйманням і пам'яттю протягом молодшого шкільного віку, є вторинними, тобто наслідком розвитку інтелекту і насамперед мислення. Він був глибоко переконаний в тому, що саме молодший шкільний вік є періодом активного розвитку мислення, особливість якого, насамперед, полягає у тому, що тут виникає незалежна від зовнішньої діяльності внутрішня інтелектуальна діяльність.

Водночас варто пам'ятати, що мислення дитини молодшого шкільного віку перебуває на переломному етапі розвитку. У цей період відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного, понятійного мислення, що надає мислительній діяльності дитини подвійного характеру: конкретне мислення, пов'язане з реальною дійсністю й безпосереднім спостереженням, поступово підпорядковується логічним принципам, хоча формально-логічні розмірковування дітям цього віку ще не є доступними, розмірковувати в гіпотетичному плані молодші школярі ще не можуть.

Відомий французький вчений-психолог Ж. Піаже цю стадію розвитку мислення визначав як стадію конкретних операцій, яка властива дітям 7-8 років. Прикладом може слугувати мислення першокласників, яке спирається на наочні образи й уявлення дітей, а зміст понять і узагальнень визначається переважно наочно сприйнятими ознаками предметів. На основі результатів багаторічних досліджень Ж. Піаже прийшов до висновку, що логічного мислення до 7-8 років не існує. У цьому віці воно «з'являється тільки в плані конкретного мислення, в плані ж словесного мислення дитина продовжує стояти на дологічній стадії розвитку... логічне мислення стає можливим лише тоді, коли дитина оволодіє своїми мислительними операціями, підпорядкує їх собі, почне їх регулювати і управляти ними» [5, с. 87]. Вчений стверджував, що лише тоді, коли у дитини виникає потреба усвідомити свої операції і свою непристосованість, вона починає їх усвідомлювати.

В своїх роботах на конкретних прикладах Ж. Піаже показав, яку велику роль відіграють соціальні фактори у розвитку мислення молодшого школяра, як розвивається логічне розмірковування дитини під впливом суперечок, які виникають у дитячому колективі. «Тільки тоді, коли виникає зовнішня соціальна потреба довести правоту свого розмірковування, аргументувати, мотивувати його, дитина починає використовувати ті ж операції й у власному мисленні. Логічне розмірковування – це дискусія з самим собою, яка відтворює у внутрішньому аспекті реальну суперечку. Тому зовсім природно, що дитина раніше оволодіває своїми зовнішніми операціями, своїм наочним і



дійовим мисленням, раніше стає здатною управляти ними й усвідомлювати їх, ніж оволодіває операціями свого словесного мислення» [там же, с. 86-87].

Дослідженнями встановлено, що під кінець молодшого шкільного віку уже можна виділити групи дітей «теоретиків», які легко вирішують різні учбові завдання у словесному плані, «практиків», яким у навчальному процесі конче потрібна опора на наочність і практичні дії, «художники» мають яскраве образне мислення.

В процесі навчання у молодших школярів особливо інтенсивно розвиваються *поняття* як одна із форм мислення. Досліджуючи особливості розвитку понять у дітей молодшого шкільного віку, відомий український психолог Т.В. Косма дійшла висновку, що їх формування відбувається різними шляхами. Але найчастіше шляхом індуктивним – від окремого до загального. Проте іноді поняття формуються й протилежним шляхом – від загального до часткового, тобто шляхом дедуктивним. Для учнів першого класу більш доступним є індуктивний шлях засвоєння понять, а для учнів четвертого – однаково доступними є обидва шляхи.

Під впливом навчальної діяльності у молодших школярів формуються *наукові поняття*, справляючи важливий вплив на розвиток словесно-логічного мислення. Для засвоєння наукових понять важливо, щоб діти на належному рівні володіли поняттями життєвськими, які є нижнім понятійним рівнем. Наукові поняття – це верхній, вищий понятійний рівень, який характеризується усвідомленістю й довільністю.

Оволодіння у процесі навчання системою наукових понять дозволяє говорити про розвиток у молодших школярів основ теоретичного мислення, яке допомагає вирішувати завдання, орієнтуючись не на зовнішні, наочні ознаки об'єктів, а на їх внутрішні суттєві властивості. Педагогічна практика свідчить, що розвиток теоретичного мислення залежить від того, як і чому навчають дитину, тобто від типу навчання.

В молодшому шкільному віці мислення дитини тісно пов'язане з її особистим досвідом, а тому часто у предметах і явищах вона виділяє ті

сторони, з якими діяла в минулому або ж в той чи інший спосіб використовувала їх. Конкретність мислення першокласників проявляється у тому, що вони можуть розв'язувати мислительну задачу, тільки виходячи з означених словами конкретних предметів, їх зображень або уявлень про них. Першокласникам важко ілюструвати прикладами загальні положення, застосовувати їх до конкретних фактів їм легше проаналізувати конкретний факт і зробити з нього висновок, ніж навести приклад до загального положення.

Під впливом навчання у мисленні молодшого школяра змінюється співвідношення його образних і понятійних, конкретних й абстрактних компонентів залежно від змісту навчання, яке забезпечує розвиток не лише абстрактного, але й конкретного мислення. Особливістю мислення першокласників є те, що на початку навчального року вони здебільшого виділяють у предметах їх функціональні ознаки («ручка, щоб писати», «будинок, щоб жити в ньому»). Під впливом навчання з'являються визначення предметів, в яких уже мають місце їх суттєві й несуттєві ознаки.

Протягом молодшого шкільного віку у дітей формуються такі мислительні операції, як: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення. Говорячи про особливості мислительних операцій молодших школярів, варто зазначити, що *аналіз* розвивається у них від елементарного до комплексного. Так, першокласники схильні аналізувати тільки одну частину події чи предмета. Наприклад, описуючи зміст картини, вони визначають одну-дві події, часто не виділяючи головної.

Поступово аналіз набуває комплексного характеру, стає повнішим. Розглядаючи частини і властивості предметів і явищ, учні знаходять серед них головні, виявляють їх взаємозв'язки і взаємозалежності. При цьому аналіз починає тісно пов'язуватись із *синтезом*, тобто мисленням об'єднанням виділених елементів у єдине ціле, встановленням зв'язків між ними. Першокласники легше здійснюють синтез у процесі виконання практичних дій. У дітей другого й особливо третього класу *синтез* набуває образно-

мовленнєвого характеру. Вміння аналізу, як і синтезу, потрібне для усвідомлення учнями як наочного, так і вербального (мовного) матеріалу.

Для молодших школярів аналіз є більш доступною мислительною операцією, ніж синтез. Вони краще виділяють частини предметів, ніж встановлюють співвідношення між ними. Про це варто пам'ятати вчителю, організовуючи й оцінюючи мислительну діяльність своїх учнів.

Як свідчать психологічні дослідження, рівень розвитку у молодших школярів операцій аналізу й синтезу залежить не тільки від їх загального розвитку, а й від змісту предметів, які є об'єктами цих мислительних операцій, від міри обізнаності дітей з ними.

Розвиток *порівнянь* у молодших школярів, як свідчать результати спеціальних досліджень, значною мірою залежить від того, наскільки часто вони виконують завдання на порівняння різних предметів, явищ, їх груп і класів, як визначаються орієнтири для зіставлення об'єктів, виділення їх істотних подібних і відмінних ознак. При порівнянні предметів і явищ молодші школярі легко знаходять відмінності між ними і значно важче подібності. У процесі систематичного й тривалого навчання вони поступово опановують уміння виокремлювати та знаходити подібності у предметах та явищах. Про цю особливість розвитку операції порівняння у молодшого школяра має знати і пам'ятати вчитель. Адже в навчальному процесі учням часто ставиться завдання знайти спільне та відмінне в різних предметах та явищах. Якщо для дитини таке завдання є дещо складним, то учитель має з розумінням ставитись до цього, оскільки це є віковою особливістю молодшого школяра.

Дослідженнями встановлено, що молодші школярі успішно навчаються порівнювати числові й алгебраїчні вирази, схеми, формули, знаходити в них спільне й відмінне, якщо дидактичні умови для цього є сприятливими. Крім того, вони можуть порівнювати не тільки безпосередньо сприйняті, але й уявлювані об'єкти. Учні-другокласники вже можуть успішно виділяти спільні й відмінні ознаки двох уявлюваних відомих їм предметів, живих істот.

Порівнюючи нові й раніше пізнані предмети чи явища, молодші школярі не тільки аналізують їх, але й синтезують, висловлюючи результати цих процесів у формі суджень [6, с. 156]. Встановлено, що вміння молодших школярів порівнювати предмети і явища, знаходити між ними спільне і відмінне підносить на вищий рівень розвитку їх аналітико-синтетичну діяльність.

Молодші школярі одного й того ж віку по-різному порівнюють однакові предмети, при однакових умовах вони з різним успіхом оволодівають таким умінням. Одні діти схильні знаходити тільки різні ознаки, інші – подібні, одні переважно яскраві, які привертають їх увагу, інші – виділяють і малопомітні ознаки. Одні учні здійснюють порівняння на основі випадково виділених ознак, інші намагаються дотримуватися певної послідовності в їх виділенні. У цьому яскраво проявляються індивідуальні особливості мислення дітей, які має знати вчитель та враховувати їх у навчальному процесі.

Мають місце індивідуальні відмінності і в кількості ознак, за якими молодшим школярам пропонується порівняти предмети. З віком збільшується кількість ознак, за якими школярі порівнюють предмети та явища. Дослідженнями встановлено, що кількість ознак, за якими учні-першокласники порівнюють предмети, під кінець навчального року зростає у 1,8 рази порівняно з тією, яка була на початку навчального року.

Протягом молодшого шкільного віку формується мислительна операція *абстрагування*, яка стає важливим компонентом мислительної діяльності учнів, потрібним для узагальнення і формування понять. Дослідження свідчать, що однією із особливостей абстрагування молодших школярів є їх тенденція приймати зовнішні, яскраві ознаки предметів як суттєві, хоча вони часто не є такими. Діти цього віку легше абстрагують властивості предметів, ніж зв'язки і відношення між ними.

Розвитку абстрагування сприяє використання у навчальному процесі схем, особливо на уроках математики. Схеми допомагають учням

абстрагувати кількісні залежності від конкретного змісту задач. Така допомога стає особливо ефективною, якщо учні навчаються креслити схеми самостійно, зіставляти їх з умовами задач і виявляти в різному їх змісті однакову математичну залежність. Цю умову розвитку абстрагування у молодших школярів має враховувати вчитель в процесі організації їх навчальної діяльності.

Аналіз об'єктів, абстрагування їх спільних ознак підготовлює розвиток узагальнення, яке виявляється у віднесенні учнями предметів і явищ до певних груп, видів, родів тощо. Умовою успішного розвитку узагальнень у цьому віці є систематичне виконання дітьми завдань на групування й узагальнення наочних даних, а також словесно означених об'єктів (виписати з ряду слів ті, що означають назви машин, іграшок, диких тварин, птахів тощо; у ряду слів підкреслити ті слова, які не підходять до більшості).

Узагальнення формуються і в процесі розв'язання учнями математичних задач. Спочатку вони кожен наступну задачу сприймають як зовсім нову, їм важко абстрагуватися від її конкретного змісту, виявляти спільне в структурі різних за змістом задач. Лише поступово школярі навчаються виділяти у різному змісті типові математичні структури задач, правильно їх відносити до певного їх типу і завдяки цьому успішно й швидко їх розв'язувати. Як наголошував Г. С. Костюк, «навчальна робота молодших школярів з мови й математики дає багатий матеріал для активного формування узагальнень і вияву доступної для них самостійності» [6, с. 158].

Поступово молодші школярі починають усвідомлювати власні мислительні операції, тобто у них розвивається рефлексія, яка допомагає здійснювати самоконтроль у процесі навчальної діяльності та взаємодії з іншими людьми.

Варто пам'ятати, що завдання педагога полягає в тому, щоб не тільки озброювати учнів знаннями, але й розвивати їх мислення, навчати їх мислити самостійно. Активізація і розвиток мислення є необхідною умовою успішного засвоєння учнями знань, вироблення вмінь, формування

різноманітних навичок, підготовки до майбутньої більш складної пізнавальної і практичної діяльності. Цілеспрямований вплив учителя у формі навчання і виховання – це запорука розвитку мислення молодшого школяра.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Костюк Г.С. Мислення та його розвиток // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк - К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
2. Ярошевский М.Г. История психологии: от античности до середины XX столетия. Уч. пособие для вузов. 2-е изд. / М.Г. Ярошевский. - М.: Проспект, 2009. - 327 с.
3. Психологічний слончик / [ред. упорядник В.І. Войтко]. - К.: Вища школа, 1982.- 215 с.
4. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. - М.: Педагогика, 1977. - 205 с.
5. Выготский Л.С. Педология подростка //Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.4. / Л.С.Выготский. - М: Педагогика, 1984. - 432 с.
6. Вікова психологія //За ред. дійсного члена АПН СРСР Г.С. Костюка. - К.: Радянська школа, 1976. - 179 с.

*Авер'янова А.В.*

## ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ-ПЕРШОКЛАСНИКА ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

*В статті розкривається сутність та рівні процесу адаптації дітей-першокласників до шкільного навчання, її різновиди. Називаються основні*

*причини, які зумовлюють виникнення шкільної дезадаптації та зміст і напрями роботи психолога, спрямованої на її подолання.*

*Ключові слова: адаптація, шкільна дезадаптація, першокласники, рівні адаптації, психолог, учитель, сім'я.*

Усі батьки мріють про те, щоб їх дитина добре навчалася у школі, адже успіх у шкільних справах – запорука того, що у майбутньому вона стане хорошим фахівцем, знайде високооплачувану роботу і матиме успіх у оточуючих. Проте не всі батьки розуміють, що початок навчання у школі – один із найважливіших періодів у житті дитини. І це пов'язано не тільки зі зміною соціальної ситуації розвитку дитини, її статусу й зайняттям новою, “внутрішньої позиції школяра”, але й із сукупністю різноманітних аспектів психічного розвитку й формування дитини як особистості.

Проблема адаптації дитини до шкільного навчання була предметом вивчення багатьох психологів, педагогів, медиків. З'ясуванню її певних аспектів сприяють результати наукових досліджень сутності адаптованості / дезадаптованості, їх причин та особливостей прояву (І. Дубровіна, В. Каган, Р. Овчарова, Н. Самоукіна, А. Фурман та ін.); взаємозв'язку психологічної готовності дитини до школи та особливостей її адаптації до навчання (Л. Божович, Л. Венгер, Н. Гуткіна, В. Давидов, О. Проскура та ін.); емоційного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (О. Кононко, О. Кульчицька, В. Мухіна, П. Якобсон), а також результати вивчення психологічних особливостей навчальної діяльності молодших школярів (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, Г. Люблінська, О. Скрипченко та ін.).

На жаль, досить ґрунтовне теоретичне вивчення питань психологічної адаптації дітей до навчання у школі часто не знаходить практичного втілення, тому ця проблема залишається актуальною як для вчителів, так і для батьків першокласників. Причому стан дезадаптованості дитини вчителі і батьки здебільшого пов'язують не стільки з проблемою здоров'я дитини

## Зміст

<i>Бондар В. І., Приходько Ю. О.</i> Мислення та його розвиток у молодшого школяра.....	3
<i>Авер'янова А. В.</i> Проблема адаптації дитини-першокласника до навчання у школі .....	22
<i>Дубініна К. В.</i> Вольова поведінка молодшого школяра: шляхи виховання .....	35
<i>Кучеренко Є. В.</i> Навіюваність як чинник розвитку навчальності та вихованості молодших школярів .....	52
<i>Колесникова В. Ф.</i> Психологічні особливості гіперактивності молодших школярів .....	67
<i>Марусинець М. М.</i> Професійне самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів: традиційні та інноваційні аспекти .....	84
<i>Овдієнко І. М.</i> Пам'ять та особливості її розвитку в молодшому шкільному віці .....	96
<i>Падалка Р. Г.</i> Екологічна свідомість: особливості розвитку в молодшому шкільному віці .....	119
<i>Приходько Ю. О.</i> Проблема виховання самоконтролю поведінки у молодших школярів у науковій спадщині Мирослава Йосиповича Боришевського (до 80-річчя від дня народження) .....	137
<i>Середюк Т. В.</i> Формування загальних здібностей в учнів молодших класів засобами сучасних ігрових психотехнологій .....	148